



L'intelligence est-elle un don de la société

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. L'intelligence est-elle un don de la société. *HOMO, Journal of Comparative Human Biology*, 1953, Etudes philosophiques, I, pp. 70-82. halshs-01104825

HAL Id: halshs-01104825

<https://shs.hal.science/halshs-01104825>

Submitted on 19 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Annales publiées par la Faculté des Lettres
de Toulouse



HOMO

Études philosophiques

I

Mai 1953

L'intelligence

est-elle un don de la société ?

par

P. MALRIEU

L'Intelligence

est-elle un don de la société ?

L'intelligence, qu'on la définisse comme on voudra - fonction d'adaptation au nouveau à l'aide de nouvelles combinaisons psychologiques (C. BURT), faculté d'abstraction (SPEARMANN), aptitude à ordonner des matériaux de façon méthodique (LAHY), capacité d'atteindre l'essentiel au-delà des points de vue particuliers (GOTTSCHALDT) ... - ne semble pas pouvoir se développer indépendamment des relations sociales du sujet. On ne saurait démontrer qu'elle n'est pas, par quelque côté, une aptitude congénitale, une disposition innée. Mais la psychologie comparée prouve que cette aptitude se développe de façon fort différente suivant les milieux sociaux où vit le sujet.

En 1910 déjà, BINET et ses collaborateurs constataient des différences profondes de niveau mental entre les enfants des quartiers pauvres et des quartiers riches de Paris. Les nombreuses recherches entreprises depuis lors ont permis de constater qu'en moyenne, soumis aux mêmes tests intellectuels, les enfants des familles nombreuses ont des résultats inférieurs à ceux des familles restreintes, et que les enfants d'un niveau social bas (ouvriers agricoles ou non spécialisés, paysans) ont un quotient intellectuel inférieur aux enfants des cadres intellectuels, industriels et commerçants. Et l'enquête entreprise en France en 1944, sur cent mille enfants d'âge scolaire, au moyen d'un test d'images (verbal et visuel) a montré qu'il existe un écart à peu près constant, de 6 à 12 ans, entre les enfants des divers milieux sociaux. (1)

L'interprétation de tels résultats est extrêmement difficile.

Les tests utilisés peuvent être une source d'erreurs considérables : conçus en fonction d'une culture intellectuelle, ils ne mettent pas en évidence toutes les formes d'intelligence, et notamment une intelligence pratique où parfois les enfants des milieux ouvriers et paysans ont des résultats supérieurs aux enfants des classes "libérales" (2). Certains généticiens d'autre part ont prétendu que l'intelligence étant une fonction héréditaire, les résultats inférieurs enregistrés dans les classes inférieures sont inéluctables : ce n'est pas parce qu'on vit dans des conditions difficiles qu'on a un niveau intellectuel inférieur, c'est au contraire parce qu'on a des aptitudes intellectuelles inférieures qu'on végète dans des professions de manoeuvre ... ou même (BURT), que l'on a beaucoup d'enfants ! Mais ces affirmations sont loin d'être vérifiées, et reposent essentiellement sur le postulat mendélien de la transmission héréditaire des aptitudes. On invoque en faveur de cette thèse que la différenciation sociale de l'intelligence existerait dès 2 ou 3 ans et resterait constante ensuite : "si elle était due à l'action du milieu, on s'attendrait à ce qu'elle fût faible vers 2 ans, pour augmenter graduellement avec l'âge". (3) Mais outre que la mesure du niveau mental à 2 ou 3 ans est encore plus difficile qu'à l'âge scolaire, nous savons que dès ces âges le développement intellectuel peut être très gravement compromis par les conditions sociales de vie. Le fait que les enfants adoptés ont souvent un Q.I. comparable à celui de leurs parents adoptifs, et progressent d'autant mieux qu'ils sont placés dans des familles d'un niveau aisé, (4) semble bien démontrer l'influence du milieu social. Enfin on a pu noter, chez des jumeaux vrais élevés de façon différente, de grandes différences entre les aptitudes intellectuelles.

D'autres études d'ailleurs, plus précises, plus directes, ont décrit les perturbations profondes qu'engendre, dans la vie intellectuelle, un appauvrissement des rapports sociaux. (5) L'enfant sans famille, élevé dans des pouponnières où les soins sont donnés de façon impersonnelle par des gardiennes indifférentes et interchangeables, présente de nombreux retards. Ce sont d'abord ses attitudes sociales qui sont frustes, schématiques : il y a, nous avons pu l'observer dans une telle nursery sur des enfants de 12 à 24 mois, des réactions brutales, des retours fréquents à des comportements de type instinctif (suction, manipulations grossières) :

Roland (11 mois) jette la poupée, la reprend, prend une boîte, l'agite. Marie (12 mois) s'empare de la boîte. R. se roule par terre, arrache la boîte à M., se traîne, prend la poupée, l'agite. M. reprend la poupée. R. la lui arrache à nouveau, se traîne, agite la poupée, la jette

...

L'autre enfant est souvent traité comme une chose, l'adulte étranger ne provoque ni étonnement, ni timidité. L'enfant éprouve un très vif besoin d'affection, mais n'a pas de sentiments affinés. On note des retards importants sur le plan de l'imitation et des jeux de fiction, et, par voie de conséquence, dans le langage et dans la pensée conceptuelle sous ses premiers aspects.

Ces privations précoces ont des répercussions souvent profondes, caractérielles, mais intellectuelles aussi. Plus tardives, elles semblent avoir des conséquences moins graves. Mais on a souvent remarqué que les dissociations familiales, la mésentente entre les parents et les enfants pouvaient avoir des effets analogues chez les enfants et chez les adolescents. (6). Il ne s'agit pas d'un relâchement de l'effort, mais d'une sorte d'auto-inhibition, qui parfois laisse intactes les dispositions intellectuelles et n'atteint que le rendement scolaire, mais qui le plus souvent aboutit à une dégradation profonde. Des réveils intellectuels se manifesteront lorsque l'enfant sera placé dans un milieu social plus équilibré, qui lui offrira des perspectives d'avenir. (7)

On constate souvent, dans des centres d'observations, de telles renaissances : G. 11 ans dont les parents sont divorcés, explique lui-même l'origine des échecs scolaires qui l'ont amené à l'institut pédotechnique. Placé dans une école de Marseille où il y avait beaucoup de petits étrangers, il a été entraîné (sans doute par ses difficultés familiales) à se dissiper. Il est ici un bon élève, il a de l'autorité sur ses camarades, et il comprend fort bien l'importance du travail scolaire, nécessaire " pour avoir un bon métier".

A ces observations effectuées sur les enfants, il faudrait ajouter celles qui ont été faites dans cette branche importante des sciences humaines qu'est la sociologie de la connaissance. Ici aussi il apparaît que l'intelligence, fonction de mise en ordre, est tributaire d'un exercice social.

Nous devons penser ici, en premier lieu, à l'influence des idéologies sur la construction scientifique ou philosophique. On sait bien que l'historien évite difficilement de se représenter les hommes du passé d'après ses contemporains, et il en sera ainsi tant qu'une psychologie historique n'aura pas été élaborée, montrant les caractères originaux des fonctions psychologiques aux diverses époques. On a davantage de peine à reconnaître que la pensée du physicien soit profondément influencée par les grands problèmes moraux et philosophiques de son temps ; pourtant, il y a parfois comme une

harmonie préétablie entre les systèmes qu'il élabore, les conclusions générales qu'il en déduit, et les questions que pose sa société. Ainsi certains savants croyaient-ils que le principe d'indétermination pouvait fournir une solution au problème de la liberté humaine, ainsi M. AUGER pense-t-il que les caractères de l'individu vivant, si différents de ceux de la machine qui s'use sans recours, peuvent se comprendre à partir des propriétés de l'atome, "individu absolu". (8) Il n'est pas sûr que ces interprétations, ici de l'atome, là du principe d'indétermination, ne soient pas, plutôt qu'un reflet fidèle du réel, la projection d'une certaine vision de l'homme, sur laquelle d'ailleurs, le psychologue ou le sociologue n'ont pas été consultés. (9) Et en définitive, il n'est pas interdit de penser que cette philosophie, qui inspire au savant beaucoup de ses représentations, est en relation avec certaines croyances du groupe social auquel il appartient :

Mais ce n'est pas seulement le contenu des idéologies, les croyances qu'elles contiennent, qui influencent l'historien, le biologiste ou le physicien. C'est, plus profondément, les habitudes méthodologiques qu'ils ont contractées dans leur vie publique et privée comme dans leur vie scientifique. Ici agissent tous les groupes auxquels ils appartiennent, ou qu'ils combattent : famille, classe, nation, écoles scientifiques amies ou adverses. Si l'intelligence est le pouvoir de dépasser un point de vue particulier, de voir les objets dans leurs interrelations, il dépend beaucoup des attitudes générales de ces divers groupes que l'intelligence du savant puisse s'épanouir, et que sa pensée ne soit pas morcelée. Cela dépend aussi, il est vrai, de son pouvoir de critique personnelle, de sa capacité à utiliser dans de nouveaux domaines, avec les assouplissements nécessaires, la méthode qui lui a réussi dans sa spécialité : en un mot de sa lucidité, qui lui permettra, sur le système des fins, d'être aussi avisé et inventif qu'il l'est dans le domaine des moyens. Et par exemple de ne pas inventer les engins qui serviront la mort.

*

* * *

Il ne suffit pas de reconnaître l'influence de la vie sociale sur l'intelligence. Il faut en analyser le mécanisme. A ce prix seulement la pédagogie pourra lutter de façon efficace contre les infériorités ou les lenteurs du développement intellectuel des en-

fants handicapés par leurs conditions de vie familiale. Peut-être même n'est-il pas interdit de croire que notre compréhension du monde et des autres pourrait devenir meilleure si nous connaissions mieux les influences sociales qui ont agi sur nous.

Il est difficile de mettre à jour les processus par lesquels le groupe contribue à façonner l'intelligence. La méthode statistique n'a pas, à ce jour, donné de résultats précis. Etudiant les corrélations entre le niveau mental et un certain nombre de conditions sociales, on espérait mettre en évidence l'influence de ces dernières. (10) Mais il aurait fallu que la vie réalise des analyses qu'elle ne peut, en fait, réaliser. Tantôt, la pauvreté du milieu familial est compensée par d'excellentes dispositions natives, ou par un milieu scolaire formateur ; tantôt l'influence souvent défavorable de la famille nombreuse est contrebattue par le souci pédagogique des parents ... La méthode statistique nous avertit, globalement, des conséquences plutôt mauvaises de la pauvreté ou du grand nombre d'enfants ; elle ne saurait montrer l'action exacte de ces facteurs. La méthode des tests n'est guère indiquée d'ailleurs pour entreprendre une telle analyse : la réponse au test est une conduite très complexe, qui implique la compréhension d'un ordre, la référence plus ou moins claire à des expériences passées, l'élaboration et la critique de projets de réponses, l'affirmation de soi devant autrui ... Parmi tous ces comportements, qui dépendent de la personnalité totale du sujet, il en est assurément qui sont influencés par la famille, par l'école, par les jeux avec les camarades : mais on est bien en peine de dire lesquels, et dans quelle mesure.

La méthode la plus féconde semble être l'étude génétique. Elle peut se poursuivre dans deux directions. La psychologie historique et sociale, partant des civilisations, essaiera de déceler les structures mentales qui les ont façonnées. De même que le technologue peut conclure d'un type d'outillage à une structure psycho-motrice (11), de même doit-on pouvoir inférer l'existence d'un type de pensée à partir des oeuvres (12). Ce sont surtout les périodes inquiètes, où les contradictions entre les institutions suscitent une inventivité plus grande, qui seront particulièrement intéressantes pour le psychologue. On peut entrevoir ce que serait une histoire de l'intelligence ainsi conçue : elle aurait à tenir compte des conduites impliquées dans l'activité technique, mais aussi de celles que mettent en jeu les autres activités sociales : esthétiques, politiques ou religieuses, et des interactions que l'on peut noter entre elles. On pourrait dès lors comprendre à quoi sont dues quel-

ques-unes des différences intellectuelles qui existent entre les hommes de profession ou de classe différentes.

La tâche cependant est difficile et longue, non seulement parce que les documents font défaut, mais surtout parce qu'on manque, dans l'étude de ces interactions, d'un fil directeur susceptible de renseigner sur l'évolution de l'intelligence.

C'est ici peut-être que la deuxième branche de la psychologie génétique, la psychologie biographique, pourrait donner des indications importantes.

Sans doute l'ontogénèse n'est-elle pas une reproduction de la phylogénèse. L'enfant de nos sociétés profite -- ou pâtit -- d'un ensemble d'institutions qui l'inclinent à acquérir les formes d'intelligence qui lui sont harmonisées. Si bien que son évolution ne reflète jamais exactement celle de l'espèce. Il y a des inachèvements propres à l'enfance, dus à un défaut de maturation, ou à l'incompétence du milieu éducatif : on ne peut en rapprocher sans précaution les insuffisances des hommes archaïques.

Quelque important que soit le décalage, il n'est pas tel que l'étude des progrès de l'individu contemporain depuis sa naissance ne puisse fournir des hypothèses à l'historien de l'intelligence. Ces progrès en effet ne sont possibles que si le sujet fait des expériences, qui lui permettent de maîtriser les instruments -- langage, outils, savoirs divers -- que la société lui transmet. Ces expériences s'enchaînent en un ordre qui n'est pas quelconque, et qui n'est pas sans offrir quelques ressemblances avec celui des expériences humaines. La psychologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte a du point de vue qui nous intéresse une double valeur : elle nous montre comment les structures intellectuelles sont le résultat d'une interaction entre les institutions et les expériences du sujet ; elle nous guide dans l'exploration des interactions qui se sont poursuivies dans les civilisations passées, et qui ont abouti à la constitution d'une série d'intelligences, propres à chacun des grands âges de l'humanité.

La psychologie biographique nous permet de saisir différents aspects de l'influence de la société.

1. -- Nous ne saurions parler de conduite intellectuelle tant que l'enfant est dominé par des impulsions quasi instinctives ou des habitudes sensori-motrices. L'intelligence implique, à l'égard des gestes propres, une distance, un détachement, un contrôle. Savoir attendre est la première manifestation de l'intelligence, de l'intention au-delà du désir. Or cette conduite, qui n'apparaît

dans toute sa pureté qu'assez tardivement, aux abords d'un an, est en réalité une conduite sociale : c'est en agissant sur soi pour satisfaire autrui, puis pour l'imiter, que l'enfant inhibe ses gestes spontanés. C'est dans ses dialogues qu'il façonne les premiers éléments de la maîtrise de soi. L'enfant qui dans sa première année sera frustré de ces exercices formateurs souffrira d'un retard dans son développement.

Car cette attente est le principe de l'imitation intentionnelle. Et avec celle-ci s'introduit la capacité de se mettre à la place d'autrui, de le comprendre et de se faire comprendre de lui : d'écouter, d'apprendre, de parler.

Les sociétés semblent avoir saisi cette importance de l'attente. Beaucoup de leurs rites semblent avoir pour but de différer une satisfaction. MAUSS le disait en 1924 : "L'attente est l'un des phénomènes de la sociologie ... les plus fréquents. Attente, toute une partie du droit ... Toute une partie de l'art n'est qu'un système d'attentes suscitées, déchargées, de jeux alternés d'attentes déçues et satisfaites ... Même les faits économiques sont par tout un côté des phénomènes d'attente (13) ..." On comprend bien ce rôle de l'attente s'il est vrai qu'elle est un aspect fondamental des conduites intellectuelles. Mais c'est bien dans les apprentissages sociaux qu'elle se transmet entre les hommes : en se contraignant à attendre au cours de leurs activités collectives, ils se transforment eux-mêmes, s'apprennent à observer, s'accordent le temps de la prévision et de la pensée. L'une des premières tâches du psychologue de l'intelligence sera bien, comme le souhaitait MAUSS, de noter les divers niveaux de l'attente, leurs conditions et leurs effets.

2. - L'intention enfantine reste longtemps menacée par les sollicitations du milieu et les habitudes du sujet. Elle n'est pas durable, parce qu'elle n'est pas organisée en fonction des caractères propres de l'objet. De là résulte une recherche courte, désordonnée, sans principe. Elle obéit à la conscience pénible d'un manque plutôt qu'à une question précise sur l'emplacement ou le rôle de l'objet. La naissance de la question, préparée par les progrès du langage, constitue une deuxième étape de l'intelligence discursive. Successivement apparaissent les questions *qu'est-ce que ? où ? pourquoi ?* Il s'agit, non plus de la conscience affective d'un manque, mais de la conscience représentative d'une absence ou d'une différence. La question suppose une comparaison implicite entre plusieurs possibles, elle insère le réel dans un cadre virtuel d'interprétation, avec la conscience d'un choix nécessaire, le rejet

des fictions, l'adhésion au vrai.

Transformation capitale, tributaire, à divers égards de la vie sociale.

C'est en effet un des caractères essentiels d'autrui que de réserver sa réponse, de la varier en fonction des attitudes de l'enfant, de l'offrir comme seulement possible. L'enfant est très sensible à cette indétermination, dès la fin de la première année. Mais ici le possible est simplement vécu : avec les fictions, dans les jeux d'imitation, il sera créé, et pensé sur le plan inférieur du symbole. Grâce aux fictions l'enfant change de personnalité, il s'identifie avec les modèles qui lui permettent d'atteindre un simulacre d'indépendance. C'est dire que les jeux seraient impossibles sans les jugements de valeur que l'adulte porte sur l'enfance, considérée comme un âge inférieur, comme aussi, par contraste, sur la valeur de l'âge adulte, des chefs, de certaines professions, de certains groupes sociaux ou nationaux. Le jeu de fiction est un apprentissage à la vie sociale, mais cela signifie que c'est à elle qu'il doit son organisation.

La fiction révèle la catégorie du possible. La critique de la fiction par l'adulte révèle la *définition*. Dès la deuxième année, l'enfant apprend à distinguer des significations imaginaires celles que véhicule le langage et qu'acceptent les adultes. Ses questions ont pour but d'opérer le tri entre les unes et les autres : les expériences, à la fois sociales et matérielles qu'il réalise à la suite de ces questions, lui permettent d'effectuer une mise en ordre des objets et des situations, et de se donner quelques explications, forcément très imparfaites. Sur ce point encore, la critique par les adultes, les cadres du langage, des schémas très anciens d'interprétation, interviennent constamment pour diriger ces expériences.

Il paraît donc abusif de parler d'autisme au sujet de cette forme de pensée, et de la rapprocher, comme le fait M. MAUCO, des opérations subconscientes du rêve (14). Le mot d'égoïsme lui-même n'est pas sans ambiguïté, et a pu susciter des controverses (15). Il est vrai que l'enfant ne se préoccupe pas toujours, entre trois et cinq ans, de vraisemblance, qu'il ne fait guère d'expériences mentales, de comparaisons méthodiques. Mais on ne doit pas sous-estimer non plus les progrès de cette période : la fréquence de ses remarques critiques, l'effort pour justifier ses affirmations et les rendre acceptables, témoignent chez l'enfant d'un "altérocentrisme" sous-jacent - une fois encore, de son attention à la vie sociale.

1e.

L'influence de la société se reconnaît aussi, en cette période, dans les progrès de la mémoire. Apparue d'abord dans les récits qui permettent à l'enfant de se valoriser devant les adultes, la mémoire est enrichie et organisée au cours des conversations.

Enfin l'explication suppose la conscience d'un lien causal, ou tout au moins d'une dépendance entre plusieurs termes. Et qu'elle soit dominée par les attitudes animistes ou artificialistes ne fait que manifester l'origine sociale du principe de causalité ; c'est à propos des actes et des intentions humaines, en se plaçant dans le courant de leurs occupations finalistes, que l'enfant saisit pour la première fois l'existence de la causalité : à partir de ce que l'homme fait, prend naissance la notion du déterminisme. Il faudra beaucoup de temps, d'expériences et de leçons pour que l'enfant se délivre de l'anthropomorphisme de ses premières explications, mais c'est grâce à lui qu'il y a eu une possibilité d'explication.

La psychologie historique semble devoir confirmer ces indications. Aux fictions semblent correspondre les mythes. Ils sont beaucoup plus structurés que les récits, les rêveries, les jeux continués de l'enfant, beaucoup plus riches. Mais ne manifestent-ils pas le besoin de répondre à des problèmes comme la vie, la naissance, la mort, qui préoccupent aussi les enfants ? Et ne se réfèrent-ils pas, souvent, à des événements décisifs du passé de la société, constituant ainsi une première forme de mémoire ? Ne contiennent-ils pas enfin une première conscience de la causalité, qui s'épanouira ensuite dans la philosophie et la science, quand les observations exigées par la technique viendront corriger les fictions qu'ils renferment ?

3. - Les progrès de l'intelligence infantine, de 4 à 10 ans, ont été étudiés de façon approfondie par PIAGET et WALLON. Après les expériences mentales qui de 4 à 7 ans s'appuient toujours sur des observations singulières, vient de 7 à 10 ans "la coordination des points de vue distincts en un système de réciprocity objectives" (16). A propos de ces progrès PIAGET admet l'influence de la coopération, des échanges de pensée qui assurent aux définitions et aux concepts leur permanence : à cette étape, et à elle seulement, la société interviendrait de façon importante.

Elle intervient beaucoup plus tôt, et de façon non moins décisive. Mais on peut aussi reprocher à PIAGET de sous-estimer, même à cet âge de 7 à 10 ans, l'influence de la vie sociale (17). Il s'agit bien, comme il l'a démontré, d'un dépassement des états particuliers des objets en même temps que d'un dépassement du point

de vue subjectif, donc de l'accès au concept général et à la loi. Est-ce possible sans la participation de l'enfant à un sujet impersonnel, appréhendé au travers de la culture qui lui est dispensée ? L'accès à la pensée logique, chez nos écoliers de l'enseignement primaire, ne consiste pas seulement en l'acquisition d'une forme de raisonnement. Il est lié à l'incorporation à la personnalité de l'enfant d'un idéal de vérité qui est implicite en chaque leçon de calcul, de français ou d'histoire, dans les "leçons de choses" ou les leçons de bon sens. Ce sont elles qui apprennent à l'enfant ce qu'il pressentait déjà : qu'entre des contradictoires il faut choisir.

C'est ici la dépendance de l'intelligence à l'égard de la science constituée et de sa diffusion qui sante aux yeux.

Mais n'est-ce pas ce que démontre, de son côté, l'histoire de l'intelligence humaine ? En dépit des ressemblances qui peuvent exister entre les systèmes, et qui ont pu tromper parfois quelques historiens de la philosophie, il semble bien que l'intelligence au temps de Platon est autre qu'au temps de Descartes, et elle est autre encore de nos jours : c'est qu'elle s'élabore au travers de multiples expériences, techniques, scientifiques, sociales.

*

* * *

Dès ses premières étapes, il apparaît que l'intelligence discursive ne se réalise qu'au travers d'une ouverture du moi à autrui : dans le dialogue où l'autre s'affirme comme présence continue et détache le sujet de son enlèvement dans les habitudes sensori-motrices ; dans le langage où la situation concrète est planifiée grâce aux signes ; dans la critique réciproque des points de vue individuels ; dans la communication des instruments et des œuvres ; dans l'institution d'une vérité normative ...

Ainsi s'explique la richesse de l'intelligence, qui ne saurait être ramenée à une fonction de l'homme, technique ou scientifique, puisqu'elle s'édifie par le concours, non seulement de toutes les fonctions de la personnalité, - ce qui est déjà vrai de la plupart des conduites -, mais encore d'une multiplicité de personnalités. Quant aux théories qui affirment que l'intelligence est une aptitude innée, elles apparaîtront, en dépit de quelque vraisemblance, bien superficielles.

Devons-nous dire alors, à la manière de Ch. BLONDEL, que l'in-

telligence est un don de la société ? Et il faudrait entendre par là sans doute : don des sociétés passées, puisque leurs œuvres sont de l'intelligence cristallisée - don de la société présente, puisque leurs institutions dirigent notre apprentissage.

Ce point de vue pourtant ne peut être admis sans réserves.

La première, c'est qu'il y a des sociétés plutôt néfastes pour l'intelligence. Telles les sociétés dominées par une caste, incapable de se placer au-delà de son point de vue particulier. Les individus y sont engagés sur la voie de l'égoïsme, l'intelligence périclité, ne subsiste qu'à propos de mécanismes partiels, devient incapable d'intégrer l'apport culturel du passé. Le nazisme fut une telle maladie de l'intelligence : on le vit bien au développement que prirent la haine, la peur, la brutalité ... Seules, servent vraiment l'intelligence les sociétés où des groupes importants d'individus créateurs, attachés au progrès, prennent conscience des conflits qui traversent la société, et s'efforcent de dépasser le point de vue particulariste et figé de leurs prédécesseurs.

Autre réserve : tout ce qu'une société peut proposer en fait d'instruments intellectuels - langages, règles, méthodes - doit être expérimenté maintes fois par le sujet, et à des niveaux divers. Il doit éprouver par lui-même, au cours de ses contacts sociaux, la valeur de cet héritage avant de le faire sien. Mais parfois son histoire tend à l'en empêcher, parfois ce sont les résistances d'une partie de la société qui l'en détournent. C'est à ce moment précis, où l'individu doit surmonter ces contradictions, que l'intelligence se développe à son maximum, dans l'invention d'instruments intellectuels d'un nouveau type. Et c'est bien la société, les divisions qu'elle renferme, qui en un sens sont à l'origine de cette invention, mais c'est aussi le désir, dans les individus, d'une société qui aurait dépassé ces contradictions.

Ce qui est décisif dans le développement intellectuel c'est donc pas seulement l'outillage conceptuel que propose la société, ce sont les relations qu'elle instaure entre les individus, les expériences qu'elle leur permet d'accomplir, la liberté de critique qu'elle encourage, sans nuire au climat de confiance qui est tout aussi nécessaire, le souci qu'elle a d'intégrer les acquisitions des générations antérieures ... Et cela reste vrai qu'il s'agisse de la famille, de l'école, de l'entreprise, du laboratoire ou de la nation ...

Ainsi, puisqu'il faut tenir compte de certaines aptitudes individuelles innées, et, plus encore, de l'activité individuelle au

cours de l'apprentissage intellectuel, nous ne pouvons pas dire que l'intelligence soit un don de la société. Mais nous pouvons bien dire qu'elle pose des problèmes sociaux, dont certains ont été méconnus.

Les retards du développement intellectuel chez les enfants de famille pauvre ont attiré l'attention des psychologues sur l'un d'entre eux : le tandis, la sous-alimentation ne sont pas seulement causes de maladies, ils entravent le développement de quelques-unes des fonctions qui servent l'intelligence ; c'est une raison de plus de lutter contre eux. Mais le problème est plus vaste. Des hommes qui ne souffrent pas de la misère peuvent avoir un "quotient intellectuel" normal : s'ils vivent dans une société particulariste, ils pourront rester prisonniers de vues égocentriques qui nuisent gravement à leur intelligence.

Le développement de l'intelligence apparaît comme une tâche sociale tout autant que pédagogique.

Il convient pour la remplir de connaître de façon précise les nombreux domaines où les échanges interpersonnels suscitent l'inventivité, la libération du sujet à l'égard des automatismes, des routines, de l'égocentrisme.

NOTES

1. - Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, P.U.F., 1950.

2. - Une bonne étude critique des tests intellectuels appliqués aux écoliers a été faite récemment par EELS et DAVIS (Intelligence and Cultural differences. Chicago 1951). Voir aussi, dans Enfance, 1951 N°1, les articles d'H. Wallon et de G. Snyders.

3. - H.E. Jones. L'influence du milieu sur le développement mental, dans le Manuel de psychologie de l'enfant de L. Carmichael, t. II, p. 939, P.U.F. 1952.

4. - Ibid. p. 986, 988.

5. - Anna Freud et O. Burlingham, Enfants sans famille, P.U.

5. - 1949. J. Bowlby, Soins maternels et Santé mentale, Genève, 1951.

6. - G. Loosli-Usterl, Les enfants difficiles, 1950.

7. - O. Brunet et L. Lézine, Le développement psychologique de la première enfance, p. 114 sq. P.U.F. 1951.

8. - L'homme microscopique, cf. I et II, Flammarion, 1952.

9. - Sur ces deux problèmes, on sait combien peut être différente la position des savants matérialistes comme Langevin (La notion de corpuscule et d'atome, Hermann, 1934).

10. - Diverses recherches ont été faites aux U.S.A. sur cette question, selon cette méthode : aucune n'est concluante. G. Cormichaël, Manuel de psychologie de l'enfant, T. II, ch. 11.

11. - Cf. en ce sens les travaux de Leroi-Gourhan sur la technique primitive.

12. - On trouvera cette idée exposée dans les ouvrages d'I. Meyerson. Il l'a utilisée dans diverses études, notamment sur les origines de la Personne (Les fonctions et les Oeuvres, Vrin, 1947), et sur ses transformations dans la première moitié du XXe siècle. (quelques aspects de la personne dans le roman. Journal de Psychologie, 1951, N° 1).

13. - M. MAUSS. Rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie. Journal de Psycholo. 1924, p. 892 sq.

14. - Mauco. L'âme enfantine et la psychanalyse. Denoël 1938.

15. - Piaget, dans la 3ème édition de Le Langage et la Pensée chez l'enfant (p. 67 sq), a évoqué ces discussions.

16. - Piaget, La Psychologie de l'Intelligence, p. 170.

17. - Bien différente est la position d'H. Wallon, qui a constamment insisté sur le rôle joué par la société dans le développement de l'intelligence discursive, dès l'apparition du langage : voir, par exemple, De l'acte à la pensée (Introduction), ou les origines de la Pensée chez l'enfant (t. II, Conclusion).